BRÉSIL : 500 ANS D'INTERDICTION DE LIRE

Anne-Marie MILON OLIVEIRA

Nous avons reçu de Anne-Marie MILON OLIVEIRA, professeur à l'Université fédérale Fluminense de Rio de Janeiro, un article décrivant l'état de la lecture au Brésil et les raisons des échecs des tentatives - y compris celles de l'école - pour remédier à cet état de fait. Ce texte est la traduction quelque peu modifiée par son auteur d'un article paru dans la revue Mutaçoes Sociais[1] destinée à un public de militants de mouvements populaires. Ce témoignage sur les effets conjugués d'un contexte politique hérité de 500 ans d'histoire et de l'application la plus "systématique" des techniques d'alphabétisation est une illustration des thèses de l'AFL tant en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture que les nécessités de la "lecturisation".

Soustraction
Sur mille enfants en âge scolaire
200 ne vont jamais en classe

Sur mille enfants qui entrent à l'école primaire,
seuls 547 passent en seconde année ;
45% sont "admis à redoubler".
437 "montent" en troisième année ;
56% ne l'atteignent pas.
371 vont en quatrième année ;
63% n'y parviennent pas.
Et...
193 réussissent à conclure leur huitième année.

Plus de 80% ne terminent pas ce que la constitution brésilienne sous le nom de : SCOLARITÉ OBLIGATOIRE.

Depuis des décennies, malgré les campagnes, mouvements et autres "croisades" contre l'analphabétisme, ces statistiques restent inchangées. Chaque année, des millions d'enfants font leur entrée à l'école primaire. Ils apprendront enfin, croient-ils, ces savoirs souvent ignorés de leurs familles : lire et écrire. Des millions de pères et de mères déposent - qui oserait leur donner tort - dans les études de leurs enfants les espoirs d'une vie meilleure, d'une vie libérée de l'oppression que cause la lutte quotidienne pour la survie.

L'immense majorité, après deux ou trois années, quitte l'école déçue. Ils seront les "analphabètes", les "semi-analphabètes", les "mes braves gens"[2] de cette société. À première vue, il semblerait difficile de justifier un tel scandale. Comment est-il possible que personne ou presque ne se révolte devant cet état de choses ? Comment est-il possible que, apparemment, si peu de gens s'émeuvent et que la majorité au contraire, à commencer par les intéressés eux-mêmes, trouve ce gigantesque échec scolaire somme toute acceptable ?
Pour comprendre les racines du problème, il est donc nécessaire de rechercher en premier lieu les mécanismes par lesquels il est ainsi possible d'anesthésier toute une société et de lui faire admettre comme normal le fait que, dans sa grande majorité, elle n'ait pas accès à des savoirs qu'elle sait par ailleurs étroitement liés à l'exercice du pouvoir ou même, plus simplement, à des conditions de vie un peu plus dignes d'êtres humains.

---

[1] Mutaçoes Sociais, ano I, n°2, oct./déc. 1992, Rio de Janeiro, CEDAC, pp.20-28. Ce numéro avait pour thème la "commémoration" des 500 ans de la découverte de l'Amérique par les Européens.

[2] Terme par lequel le Président destitué Fernando Collor de Mello commençait tous ses discours et qui reflète cruellement le paternalisme méprisant des élites brésiliennes envers le peuple.

Une société comme la brésilienne, où 1% de la population possède à elle seule 53% des richesses produites, a besoin de faire appel à de puissantes "raisons" pour maintenir un ordre établi qui défie par son absurdité l'intelligence la plus élémentaire. Il faut que ces raisons, par leur apparente vérité, soient suffisamment convaincantes pour empêcher la majorité de la population de voir ce qui, tout simplement se trouve devant ses yeux.

C'est pourquoi de multiples raisons sont couramment invoquées : tantôt "politiques" (les gouvernements ne font rien pour l'éducation), tantôt "sociologiques" (la vie des familles est tellement dure qu'elles n'ont ni la possibilité, ni l'intérêt d'envoyer leurs enfants à l'école), tantôt "psychologiques" (les élèves vivent dans un "milieu socialement perturbé" et c'est pourquoi leur développement psychomoteur n'est pas normal), tantôt "culturelles" (la "privation culturelle" dont sont victimes les enfants pauvres les empêche d'accéder à une culture lettrée), tantôt "médicales" (la sous-nutrition chronique à laquelle sont soumis ces enfants provoque une diminution de leurs capacités intellectuelles et même tout simplement mentales : en leur appliquant des tests spécialisés, on peut même mesurer leur QI et établir "scientifiquement" dans quelle mesure il est inférieur à la normale) et, bien entendu, "pédagogiques" (les enseignants ont une formation insuffisante, ils n'ont aucun intérêt pour une profession qui par ailleurs, du fait du bas niveau des salaires, n'attire que les moins capables) etc., etc.. Les "spécialistes" de tout acabit découvrent sans cesse de nouvelles "raisons".

Nous avons tous eu, à un moment ou à un autre, la sensation que ces raisons, ou tout du moins une partie d'entre elles, étaient convaincantes. Qu'il suffirait d'éliminer quelques-uns de ces obstacles pour que la question de l'éducation au Brésil soit en grande partie résolue. En fait, comme toute vision issue du sens commun, ces "raisons" font un amalgame de vérités et de contre vérités. Les vérités jouent ici un rôle idéologique : celui de rendre les contre-vérités vraisemblables à nos propres yeux, de fournir des explications apparemment plausibles au scandale que constitue un échec scolaire aussi massif.

Car tel est, en définitive, l'objet recherché. Tant que la population pense que la faute en revient exclusivement aux hommes politiques, tant que les enseignants pensent que les responsables sont les enfants ou leurs parents, (même s'ils les "comprennent", même s'ils les "excusent"), tant que les parents pensent que se sont les maîtres qui sont les coupables ou, pire encore, leurs propres enfants (quand la société et l'école elle-même parvient à les convaincre que ceux-ci sont handicapés intellectuellement, incapables d'apprendre)...[3] tant que défilent les "raisons", personne ne se sent responsable et rien ne change en vérité, ce qui convient à beaucoup de monde.

C'est également à partir de cette vision, éclatée en mille "raisons", qu'apparaissent périodiquement, avec une certaine régularité au long de l'histoire, des "solutions salvatrices", des projets d'"éradication" de l'analphabétisme (comme s'il s'agissait là d'une mauvaise herbe que l'on pourrait éliminer à l'aide d'un "super-insecticide"). Nous avons vu surgir, depuis la fin du siècle dernier, des dizaines et des dizaines de mouvements, ligues, campagnes et même "croisades" contre l'analphabétisme. Nous avons eu, plus récemment le MOBRAL[4]. Nous avons actuellement le projet des CIEP et des CIAC[5]. Même si elles ont souvent à leur origine des intérêts politiciens, ces initiatives ne peuvent pas être condamnées en bloc. On ne peut ignorer, malgré leur ambiguïté, le fait qu'elles représentent concrètement le résultat de pressions de la population en faveur de l'extension de l'enseignement. Elles représentent - ou ont représenté - dans certains cas un espace de recherche et de construction de nouvelles pratiques pédagogiques et ce, contre des structures administratives généralement empreintes d'autoritarisme.

On ne peut toutefois ignorer que, malgré tous les efforts déployés, ces initiatives ont eu, dans la

[3] Que de fois nous, enseignants, n'avons-nous pas entendu un père ou une mère nous dire: "Mon fils est comme moi, il a la tête trop dure pour apprendre" ?

[4] Mouvement Brésilien d'Alphabétisation. Organisme fédéral qui, de 1970 à 1991, a engagé des fonds considérables et mis en oeuvre des moyens sans précédents dans tous les recoins du Brésil afin d'"éradiquer définitivement l'analphabétisme".

[5] C.I.E.P.: Centre Intégré d'Éducation Publique. C.I.A.C.: Centre Intégré d'Assistance à l'Enfant. Établissements recevant les enfants durant toute la journée. Ils jouent à la fois le rôle de garderie pendant que les parents travaillent, d'école, de centre culturel, récréatif et sportif. Le projet prévoit aussi que des soins médicaux et même dentaires y soient dispensés.

plupart des cas de maigres résultats. Cette constatation fait surgir plusieurs questions : le problème n'est-il pas en fait bien plus profond qu'il n'apparaît au premier abord ? Quelles sont ses véritables racines ? Pour quelles raisons, en particulier, les Brésiliens, qui pourtant sont en majorité des urbains et ont accès par la télévision à la civilisation post-industrielle qui domine la planète, pour quelles raisons continuent-ils à se voir privés de l'accès à l'écrit, une des principales marques de cette civilisation et, incontestablement, un instrument d'affirmation politique et sociale ?

C'est par nos pratiques de formateurs, par nos échanges et nos recherches, par les lectures que nous avons faites dans le but d'essayer de comprendre les motifs de nos apparents échecs que nous en sommes peu à peu venus à une interrogation : et si ce que nous croyions être les "raisons", les causes de l'échec scolaire, n'était en fait que la manifestation de quelque chose de beaucoup plus ancien et profond ?

L'interdiction de lire frappe le peuple brésilien depuis les temps de la colonisation. A chaque époque elle se renouvelle, à chaque époque de nouveaux instruments, de nouvelles barrières, sont créés et recréés. Ils assument bien souvent l'apparence de "causes".

Si les Brésiliens, d'une façon générale se sont toujours vu refuser l'accès à la lecture authentique, le droit de s'affirmer par l'écrit, c'est parce que les détenteurs du pouvoir ont conscience de l'enjeu que ces derniers représentent. Ils savent que ceux qui utilisent avec autonomie ces savoirs créent par là du sens, donnent leur sens et leur empreinte au vécu social. Or cela est dangereux. Le sens ainsi créé peut notamment entrer en contradiction avec la vision hégémonique que véhicule, entre autres, le sens commun.

Mais il n'est rien de plus rebelle à la critique que le sens commun. Il se présente sous une forme très souvent généralisatrice qui lui donne des dehors apparemment inattaquables, il reflète aux yeux de tous la "vérité". Il apparaît notamment au Brésil dans certaines expressions "populaires" qui servent à justifier l'injustifiable en faisant des victimes, de ceux qui sont privés de l'accès à la lecture, des coupables. Quand on veut dénigrer quelqu'un, dire qu'il est un incapable, qu'il est peu digne de confiance, ce que l'on utilise le plus ici c'est la symbologie liée à la lecture. On dit : "*Untel est analphabète de père et mère*", "*Il n'est même pas capable de faire un O avec un verre*". Si on veut gravement insulter une personne, on la traite d'analphabète.

Pourtant, si on analyse d'un peu plus près l'histoire du Brésil, on constate qu'à chaque époque les élites ont eu la préoccupation d'organiser l'éducation de la population, une certaine éducation. Chaque époque a eu son projet éducatif et celui-ci avait pour but de dispenser au peuple quelques bribes de connaissances, quelques fragments de savoir afin de faire de lui un acteur efficace - et convaincu - du maintien de l'ordre établi.

À l'époque coloniale, par exemple, l'éducation autorisée par les Portugais était, pour les Indiens, la catéchèse. Elle avait entre autres pour but de leur inculquer le respect envers les lois établies par le colonisateur et envers une monarchie que légitimait le "droit divin". Hormis ceci, toute une activité matérielle ou intellectuelle pouvant entraîner une certaine indépendance vis à vis de la métropole était formellement interdite. Il fallait notamment empêcher la production et la circulation de tout matériel écrit. Et cela se faisait de la façon la plus efficace que l'on connaissait à l'époque : par la législation. C'est ce que montre dans son dernier livre Ana Maria Araùjo FREIRE, la deuxième femme de Paulo FREIRE[6].

"*Édit du 19 octobre 1710, du gouverneur Francisco de Castro MORAIS, menaçant de condamner au bagne pour deux ans et à de lourdes amendes quiconque oserait émettre par écrit des commentaires sur son gouvernement ; ordonnance du 20 mars 1720 interdisant d'imprimer quoi que ce soit au Brésil. Lettre Royale du 26 avril 1730, interdisant l'envoi de courrier par voie terrestre ; ordonnance du 16 décembre 1794 interdisant l'envoi de livres et de documents écrits vers le Brésil. Avis du 18 juin*

[6] FREIRE, Ana Maria Araùjo Analfatismo no Brasil Sâo Paulo, Editora Cortez, 1989

1800 adressé au Capitaine Général de la Province de Minas Gerais faisant des remontrances au Conseil municipal de Tamandùas pour avoir instauré un cours de "premières lettres"... En 1747, le gouvernement portugais ordonna que soit détruite et brûlée la première typographie du Brésil".

Il ne faut pas s'étonner outre mesure du caractère crû et même brutal de telles dispositions légales. Aux yeux du colonisateur, il n'y avait aucune raison de cacher ce qui était plus qu'évident : la lecture et l'écriture représentaient une menace pour l'ordre établi, au même titre que n'importe quelle autre activité subversive et il était donc naturel que ceux qui s'y livraient encourent de lourdes peines. On ne peut non plus oublier que toute l'Europe était alors balayée par la philosophie des lumières et qu'il était de la plus haute importance que les colonies portugaises demeurent préservées de si dangereuses idées[7].

Mais l'interdiction de lire n'est pas uniquement un phénomène propre au 18ème siècle. Sous d'autres formes, elle se renouvelle à chaque époque. Nous avons aujourd'hui au Brésil une législation qui, apparemment encourage et rend même obligatoire l'enseignement primaire. Il n'y a toutefois pas encore très longtemps, le pays vivait sous une dictature militaire qui avait établi une rigoureuse censure à toute la production écrite. Dans les écoles, les lycées, les universités, les enseignants recevaient bien souvent, au début de l'année une liste des livres et des auteurs interdits. Il fallait user de ruse pour pouvoir quand même en parler. La presse est actuellement formellement libre, mais comme elle est soumise aux intérêts des grands groupes économiques qui la dominent, on ne peut guère dire qu'elle soit indépendante. En outre, et ce qui est peut être plus grave encore, la population souffre d'une misère économique si grande qu'il lui est totalement impossible d'acquérir livres, journaux ou revues. Les bibliothèques sont rares, les librairies rarissimes (il y en a, paraît-il dans tout le Brésil - un pays de 140 millions d'habitants - autant que dans la seule ville de Paris). Beaucoup de maisons d'édition sont en situation tout à fait critique, voire même de faillite et il devient tout à fait impossible, sauf pour quelques privilégiés, de publier un écrit. À tous les points de vue, l'écrit est, pour la majorité de la population une chose lointaine, inaccessible, sans rapport avec la vie quotidienne et ses urgences. C'est dans ce tableau qu'il faut replacer la question de l'échec scolaire pour comprendre qu'il constitue, avant tout, l'instrument par lequel l'école participe, elle aussi, au vaste mouvement d'interdiction de lire.

Cependant, comme à n'importe quelle époque, une certaine éducation est non seulement permise et même rendue dans la pratique obligatoire. C'est l'instruction que doivent avoir les gens, dans un pays somme toute assez "moderne" (il ne faut pas oublier que le Brésil est la huitième ou la neuvième économie du monde, qu'il est loin d'être un pays archaïque) sans que toutefois ne soit remis en question un ordre social qui exclut l'immense majorité de la population de toute participation politique et de toute jouissance de la richesse socialement construite. La majorité des Brésiliens est parait-il, aujourd'hui, "semi-analphabète". Que recouvre exactement ce terme ? Qu'est-ce qu'un semi-analphabète ? C'est en tous cas certainement quelqu'un qui est passé par l'école, ne serait-ce que durant quelques mois (très souvent, malheureusement, dans son insistance pour avoir accès au savoir, il y passe en vain de nombreuses années). À quels procédés a-t-il été soumis ? Quel type d'enseignement a-t-il reçu ? En quoi consiste enfin le "semi-analphabétisme" ?

C'est sur cette question que j'aimerais réfléchir un peu plus ici parce que je sens que le "semi-anlphabétisme" est, avant tout, le résultat objectif de l'action de nos écoles. Le comprendre est donc pour nous une chose vitale si tant est que nous voulons contribuer par nos pratiques à une plus grande démocratisation des savoirs et de leur élaboration, si tant est que nous voulons lutter, à notre niveau, pour que recule l'interdiction de lire.

"**Semi-analphabète**" : ce terme évoque à la fois l'incomplétude et la négativité. L'analphabète, lui, a

[7] En 1789, Joaquim da Silva Xavier, un des chefs du mouvement qui, basé sur l'esprit des lumières pour l'indépendance du Brésil, fut pendu en place publique, après quoi son corps fut écartelé, sa maison détruite et brûlée, sa terre salée "pour que rien n'y pousse" et sa famille rendue "indigne" jusqu'à la septième génération. Ces procédés dignes du Moyen-Age et de l'Inquisition étaient encore courants à la fin du 18ème siècle dans les colonies du Portugal et montrent bien le décalage entre ce pays et ceux de l'Europe où la bourgeoise était déjà en cours depuis le siècle antérieur.

au moins une identité claire et définie. Il est, aux yeux de notre société, celui qui "ne sait pas", le non-citoyen, le marginalisé. Comme dans un contraste noir sur blanc, c'est sa négativité elle-même qui lui donne une existence sociale réelle, quoique perverse.

Le terme "semi-analphabète" suggère au contraire l'existence d'être inachevés, presque d'avortons. Il évoque une négativité qui serait restée a mi-chemin mais qui n'aurait pas pour autant un sens de positivité ou même de "semi-positivité". On n'a guère l'habitude (sauf dans certains milieux enseignants) d'utiliser l'expression "semi-analphabétisé". On ne parle jamais de "semi-alphabétisation". Ce terme serait pourtant peut-être le plus approprié pour désigner le résultat de l'action de l'école primaire publique au Brésil. Curieusement, celle-ci a néanmoins peur du "semi-analphabète". Elle le rejette, l'étiquette, le stigmatise sous divers noms. C'est tantôt un "*dyslexique*", un "*redoublant à répétition*", une "*personnalité instable*" ou même, tout simplement, un "*paresseux*", voire "*même débile mental*" (la psychologie, en particulier, est alors de grand secours pour autoriser certains jugements sans appel). Dans les cours d'alphabétisation, le "*semi-analphabète*" est tout aussi mal vu. Les moniteurs disent qu'il a des "*vices d'apprentissage*", qu'il "*résiste*" à l'enseignement dispensé. Ils préfèrent en général travailler avec de "*vrais analphabètes*" ou supposés comme tels. Pour quelle raison le "*semi-analphabète*" engendre-t-il tellement le rejet ?

Ne serait-ce pas parce qu'il reflète sans pitié le résultat objectif de l'action de l'enseignement officiel ? C'est cela que nous réussissons à produire en tant qu'école, en tant que société. Même si nous ne le reconnaissons pas et surtout même si nous n'en somme pas "coupables" (nous sommes tous, en partie responsables collectivement de cette situation mais nous ne pouvons pas pour autant oublier que l'interdiction de lire constitue le projet de toute une société et que culpabiliser les seuls enseignants en revient à retomber dans les "raisons" que nous évoquions au début).

L'interdiction de lire est le projet de toute une société et pas seulement de l'élite au pouvoir. En effet, ce qui rend la domination efficace, c'est justement son acceptation, sa reproduction, sa rénovation constante par toute la société. Et tel est le rôle des "raisons" que tous - dominants et dominés - trouvent, produisent, divulguent dans le but, notamment de justifier l'échec scolaire. C'est quand les dominés se persuadent de la légitimité de l'ordre établi et se mettent même à contribuer pour qu'il se perpétue - à travers, notamment les "explications" du sens commun -, que la domination se renforce et devient plus puissante encore.

C'est pourquoi il est si important que, malgré nos limites évidentes, nous nous efforcions de comprendre, de dévoiler, de démonter les mécanismes de la domination. Comment, en particulier, le "semi-analphabétisme" est-il engendré à l'intérieur de l'école ? De quelle façon s'y prend-elle pour qu'un enfant - qui se perçoit quand il y entre comme détenteur de savoirs - se voit au bout de quelque temps comme "ignorant", "incapable d'apprendre" ?

Quand ils arrivent à l'école, les enfants issus des classes populaires se perçoivent comme des êtres sachant faire déjà beaucoup de choses : danser, jouer et fabriquer des jouets, aider les parents aux tâches ménagères et, dans la plupart des cas, travailler pour aider au budget familial.
Tout cela leur a été, d'une façon ou d'une autre, enseigné : par les parents, les grands-parents, les amis, dans l'interaction qui fait la trame de leur vie quotidienne. Ces apprentissages se sont fait progressivement, par le tâtonnement expérimental qui accepte l'erreur comme faisant naturellement partie de l'acquisition des connaissances. C'est ainsi que les enfants construisent peu à peu l'immense richesse de leurs connaissances, encouragés par l'affection de leurs proches qui savent, sans les censurer, leur indiquer le chemin. Il ne passe généralement pas par la tête d'une mère d'interdire à son enfant de faire ses premiers pas sous le prétexte qu'il pourrait tomber, ou de parler parce qu'il ne sait pas prononcer correctement tous les mots qu'il veut employer. Toute la famille rit quand un enfant dit "dateau" pour "gâteau" et personne n'aurait idée de lui refuser pour autant l'objet de son désir. Tout le monde sait qu'un jour ou l'autre il apprendra la prononciation correcte et trouverait totalement absurde que quelqu'un essaie "didactiquement", de lui enseigner d'abord les sons (soi-disant ordonnés du plus facile au moins facile) pour ne l'autoriser à parler que quand il saurait les reproduire sans erreur. C'est pourquoi, avant l'âge de trois ans, la plupart des enfants, quel que soit leur milieu social, dominent

avec une grande richesse de nuance l'essentiel de la langue en usage dans leur milieu familial.

Pourquoi l'apprentissage de l'écrit constitue-t-il, pour la majorité d'entre eux, une expérience frustrante, voire même traumatisante ? Quelles sont les raisons qui amènent l'école à ignorer les pratiques d'apprentissage en usage dans la vie courante ? Pourquoi faut-il que, quand il s'agit d'enseigner à lire et à écrire, elle emprunte des chemins contre nature ?

Il faut, pour pouvoir commencer à répondre à ces questions, se re-situer dans le projet de régulation de l'éducation qui, depuis l'époque de la colonisation a pour but de limiter l'accès du peuple au savoir socialement construit. La situation économique actuelle du Brésil, un pays de plus en plus urbanisé, doté d'une industrie assez développée, exige que la population domine certaines notions du langage écrit (déchiffrer un ordre, interpréter le manuel d'utilisation des commandes d'une machine, lire les messages publicitaires, s'orienter dans la complexité de la grande ville). Il est toutefois totalement sans intérêt que les Brésiliens apprennent à se servir de l'écrit pour exprimer avec autonomie leurs idées, s'affirmer en tant que sujets dans la société.

Il faut donc, et bien que cela paraisse de prime abord paradoxal, enseigner aux enfants à lire sans leur permettre de lire véritablement ; à écrire sans que jamais ils puissent s'apercevoir de la force d'expression de l'écrit. Il faut organiser cet apprentissage d'une façon qui soit en même temps efficace pour le maintien du statu quo social et compatible avec l'historique interdiction de lire. Il faut donc former des déchiffreurs et des copistes, jamais des auteurs.

C'est en grande partie pour cela, je crois, que l'école agit en opposition avec l'expérience de la vie, c'est pourquoi elle s'efforce notamment de désarticuler les formes d'apprentissage enseignées par la vie.

Apprendre à lire et à écrire à l'école signifie se soumettre à un processus lent, froid et méthodique de transposition de phonèmes en graphèmes, de mémorisation de syllabes et de mots. Même si les "méthodes" ont généralement recours à des subterfuges pour rendre la pilule moins amère (illustrations, jeux, chansons...), on ne peut nier qu'il s'agit pour les enfants d'une suite d'actions totalement dépourvues de sens. Or, il n'existe pas d'apprentissage possible en dehors du sens. C'est parce que nous avons besoin de communiquer des pensées chargées de sens que nous cherchons (comme je le fais maintenant en écrivant ce texte) les mots appropriés et non le contraire.

Mais, pour garantir le maintien de l'ordre établi, il est essentiel que l'école cache soigneusement le sens que peut revêtir l'écrit, il faut empêcher que les enfants le découvrent. Il faut faire de cet apprentissage un processus lent, méthodique, abstrait et surtout totalement dépourvu de sens, coupé de la vie réelle et de ses émotions : un travail mécanique de séparation de syllabes, d'assemblage de syllabes en mots, de mots en phrases dépourvues de sens véritable et de phrases en texte creux, rédigés dans une langue qui n'existe que dans les manuels scolaires. La copie, la lecture à voix haute et la dictée sont, par excellence, les moyens de contrôle de ce processus.

Les enfants de milieux lecturisés réussissent généralement à survivre à une telle entreprise de désarticulation. L'écrit est présent chez eux et il y revêt un sens tout à fait clair. Depuis leur petite enfance ils reçoivent des livres en cadeau, ils savent quelle charge de rêve, d'émotion un livre peut contenir. Ils peuvent se faire lire et relire des histoires par leur entourage et constater ainsi la pérennité de l'écrit. Avant même d'aller à l'école, ils lisent déjà à leur manière ces histoires en s'aidant des illustrations ("deviner" signifie attribuer du sens, c'est donc, dans une grande mesure déjà de la lecture). Ces enfants observent quotidiennement l'usage de l'écrit que font les adultes avec lesquels ils vivent. C'est pourquoi, quand ils arrivent à l'école, ils dominent déjà fondamentalement une très grande partie de ses sens possibles. Il est de même très probable qu'ils aient déjà, à leur manière, essayé d'écrire. L'apprentissage mécanique des sons vient alors se greffer sur cette expérience et celle-ci lui donne un sens. Ces enfants ont donc de grandes chances d'accéder à une lecture véritable.

Les enfants des classes populaires, au contraire, ont dans la plupart des cas un contact assez ténu avec l'écrit, même quand ils vivent en milieu urbain. Il est présent, mais son sens est rarement explicité dans

l'entourage[8]. Les parents lisent peu ou pas du tout. C'est pourquoi ces enfants ont la plus grande difficulté à comprendre la logique de ce qui leur est demandé à l'école. Il n'est par exemple pas rare de voir une élève incapable de faire un exercice sur les diminutifs alors que dans la vie courante il les emploie constamment et de façon tout à fait correcte[9]. On constate par là que les enfants des classes populaires interprètent très souvent les consignes de l'école comme une "règle du jeu" arbitraire et incompréhensible à laquelle il faut se soumettre sans discuter si on veut être un "bon élève". On comprend que la grande majorité n'y parvienne pas. Quand aux autres, ceux qui "réussissent", ce sont souvent ceux qui, dotés d'une bonne mémoire, se révèlent habiles à mémoriser de longues listes de graphèmes et de mots formés avec ses graphèmes. Quand on leur demande cependant d'écrire un texte libre et que pour cela ils ont besoin des mêmes graphèmes, ils en sont souvent incapables.

Et c'est ainsi que la plupart des enfants quitte l'école après, en moyenne, trois années d'efforts infructueux et, ce qui est pire, persuadés qu'ils sont trop peu intelligents pour apprendre. Ils emporteront pour bagage quelques bribes, quelques mots, quelques lettres qui leur permettront de déchiffrer plus ou moins péniblement la complexité des écrits de la vie.

C'est également de cette façon que le système scolaire se transforme en une gigantesque fabrique de "semi-analphabètes". Toutefois, il ne faut pas retomber dans le travers signalé au début et prendre pour cause ce qui n'est qu'une manifestation de la séculaire interdiction de lire. Il ne suffit pas de changer quelques méthodes, de rejeter les procédés mécaniques. C'est toute l'optique de l'accès à la lecture qui doit être changé. Le but ne doit pas être, en premier lieu, d'enseigner aux enfants de nouveaux contenus (le code écrit) mais de leur donner accès, dans des contextes chargés de sens, à une nouvelle forme de communication et d'affirmation. Dès le début, il importe que les élèves communiquent "pour de bon" à travers l'écrit. Il n'y a pas là de formule toute prête, mais pour nous engager sur ce chemin, il est fondamental que nous-mêmes transformions sans cesse, dans notre propre vie, notre rapport à l'écrit. Si nous voulons que nos élèves ou les adultes avec lesquels nous sommes amenés à interagir dans le cadre de cours d'alphabétisation, de pratiques de formation parviennent à un usage social authentique de l'écrit, il nous faut nous-mêmes l'inclure chaque fois plus dans nos pratiques personnelles, quelles soient individuelles ou collectives. C'est en voyant des compagnons capables de réaliser ce que nous croyions impossible que nous prenons courage pour agir, puis pour aider d'autres sur le même chemin.

C'est dans cet esprit que je voudrais parler ici d'une expérience qui est en cours dans un quartier périphérique de Rio de Janeiro. Il ne s'agit pas de l'ériger en exemple à imiter mais plutôt d'y voir une source d'inspiration pour d'autres pratiques qui, se situant dans une autre réalité, auront forcément des contours différents.

NOVA AURORA se situe à une distance d'environs 40 kilomètres de Rio, dans cette basse plaine humide, polluée et étouffante qui constitue la ceinture de misère de la grande ville. Là, des milliers d'enfants se trouvent sans école et le seul hôpital de la région est sur le point de fermer par manque de crédits (l'"ajustement structurel" ordonné au Brésil par le FMI et la Banque Mondiale prévoit une massive réduction des dépenses publiques), les rues se transforment aux époques de pluies en un immense bourbier souvent infranchissable.

En 1978, plusieurs centaines de familles qui vivaient sur les bords de deux rivières virent leurs baraquements complètement détruits lors d'une inondation. Elles décidèrent alors, aidées par l'église locale et des militants politiques d'envahir les terres en friche d'une grande propriété de la région. Elles réussirent au bout de quelque temps à régulariser la situation et s'organisèrent en coopérative pour construire de nouvelles maisons. Le quartier compte aujourd'hui environ 60 000 habitants et une énorme quantité d'enfants sans école (il n'y en a que trois, au fonctionnement très précaire). En 1992

---

[8] Très souvent, savoir lire et écrire est perçu comme un moyen d'avoir un meilleur emploi, de ne pas être obligé de se soumettre au travail au noir, presque jamais comme un outil ayant soi une utilité.

[9] Voir à ce propos : Esteban do Valle, Maria Teresa, ***Avaliaçào, momento de discussào da pratica***, in Garcia, Regina Leite (org) : ***Alfabeti-zaçào dos alunos das classes populares***, Sâo Paulo, Cortez editora, 1992, p42-54

sur l'initiative des associations de quartier, huit petites écoles furent construites. Les institutrices semi-bénévoles qui y enseignaient n'avaient pour toute formation que leurs propres souvenirs d'enfance. Elles n'avaient en fait elles-mêmes jamais vraiment eu accès à la lecture, étant pour la plupart à peine alphabétisées. Durant deux ans, de 1989 à 1991, j'ai été amenée à participer avec elles à des activités de formation. Nous n'avons en fait jamais réellement réussi à surmonter dans ce groupe des conceptions très enracinées qui faisaient de l'apprentissage de la lecture essentiellement un processus de mémorisation, de "correspondances" entre phonèmes et graphèmes. Toutes les tentatives d'accéder à une autre compréhension semblaient s'être soldées par un échec. En 1992, les écoles durent fermer par manque total de ressources et il n'est pas difficile d'imaginer l'énorme frustration qui s'empara alors de tous les intéressés (parmi lesquels je m'inclus, bien sûr). J'avais le sentiment que tout mon travail avait vraiment été en vain.

Vers le mois de décembre 1991, nous obtînmes que le quartier de Nova Aurora soit inscrit à un nouveau programme de l'Université Fédérale Fluminense où je travaille. Il s'agissait de distribuer, en plusieurs points de l'Etat de Rio, 100 mini-bibliothèques de littérature de jeunesse. Le programme prévoyait non seulement le prêt de livres, mais aussi la réalisation d'activités liées à la lecture, par le biais du théâtre, de la musique et de la mise en valeur des traditions populaires (la plupart de la population est d'origine rurale récente et garde encore tout à fait vif le souvenir de ces traditions).

Les écoles fermées, une partie du groupe des ex-institutrices, auxquelles s'ajoutèrent des jeunes du quartier, décida de se lancer dans la création d'un Centre Culturel et de lecture. Ils rendirent visite aux écoles du quartier et firent plusieurs réunions avec la population, ainsi que des visites domiciliaires. Dans l'une des écoles, ils commencèrent à organiser, aidés par les institutrices, des activités de lecture-écriture avec les élèves. Pour leur plus grande surprise, ces enfants qui souvent se trouvaient en situation d'échec au niveau de l'apprentissage de la lecture, les reçurent avec le plus grand enthousiasme. (Beaucoup voyaient pour la première fois des livres de littérature de jeunesse). Les fêtes sont très fréquentes au Centre. On y mine, danse, chante des histoires lues, des mythes populaires recréés. Plusieurs groupes d'enfants, d'adolescents, de femmes se sont ainsi formés et se réunissent régulièrement. Dans la petite salle de lecture, les enfants parcourent, assis sur des coussins, les oeuvres qui les font rêver. D'autres, encouragés par les animatrices se lancent dans l'écriture et plusieurs dizaines de "livres" ont déjà été produits avec les moyens du bord. Leur qualité laisse encore à désirer et l'étape suivante, si les moyens le permettent, devrait avoir pour but une production plus proche de la norme socialement acceptable (nous en avons bien conscience). Mais il fallait aller progressivement et libérer l'expression était le premier pas.

Récemment, les enfants et adolescents qui fréquentent le Centre reçurent un appel de la part des responsables d'une ONG belge, **Entraide et Fraternité**, qui finance en partie les activités. On leur demandait de parler un peu de leur quotidien à des enfants belges. Près de 50 textes furent ainsi rédigés. Ce qu'ils révèlent avant tout, au-delà des "erreurs" qu'ils contiennent encore, c'est toute la richesse de sentiments, d'émotions, c'est l'imagination dont sont capables ces enfants, par ailleurs souvent étiquetés comme "victime de privation culturelle". Il y a des textes sur la famille, sur la religion, sur l'école qui sont autant de révélations sur la personnalité de leurs auteurs, sur leur façon de voir la vie. Je vois ces textes avant tout comme un acte de communication véritable entre enfants[10] et je prendrai comme exemple l'un d'entre eux, où un garçon de douze ans, raconte une "promenade fantastique" dans la forêt[11].

---

[10] Après une première correspondance, la réponse est venue de Belgique sous la forme d'envoi de cahiers dédicacés. Chaque enfant belge avait écrit à son correspondant un message illustré de dessins et de cartes-postales. Un troisième envoi vers la Belgique est prévu pour la rentrée brésilienne, en février 1993.

[11] Traduction. Ecole Municipale Bethel. Nom : Douglas das Chagas Menezes. N°16. Classe 401. Institutrices : Terezinha et Conceiçâo.
PROMENADE: Je suis allé me promener avec mes amis, nous avons campé dans la forêt. Nous y avons vu plein d'animaux : des lions, des lézards, des buffles, des hippopotames. Nous avons aussi vu une mer remplie de poissons : des lions marins, des baleines, des dauphins, des raies et bien d'autres animaux.
Nous avons aussi vu beaucoup d'arbres fruitiers : des pommiers, des arbres à cajou, à kaki, des "jaquiers", des manguiers, des "jamelôes" etc.
Et quand la nuit est tombée, nous avons monté nos tentes et nous avons fait un feu pour nous réchauffer car il faisait très froid.
Au petit matin, nous avons ramassé notre matériel et nous sommes rentrés à la maison tout raconter aux parents. Que le suivant raconte une autre histoire !

Il s'agit d'un texte encore maladroit, un peu pauvre dans ses formes d'expression (répétitions, énumérations), il peut sans aucun doute être enrichi, amélioré. Mais l'entrelacement constant entre réalité et imaginaire montre que son auteur a compris la nature de l'écrit de fiction. Il ne fait pas une froide description de lui-même mais se raconte à travers un rêve.

Et ce rêve est commun à la plupart des garçons de son âge, quels que soient leur pays, leur époque ou leur milieu social. C'est un rêve d'héroïsme où il affirme son courage dans une forêt remplie d'animaux exotiques et dangereux. C'est un rêve d'indépendance, loin des parents et de leurs exigences souvent terre à terre (en l'occurrence, les parents sont ici réduits au rôle d'auditeurs admiratifs des prouesses de leur fils). C'est finalement un rêve de compagnonnage qui montre l'importance de l'amitié.

Par ce rêve, l'enfant brésilien se rapproche de l'enfant belge : celui-ci a déjà probablement fait le même. Par ce texte, l'enfant brésilien casse les stéréotypes télévisés des pays riches qui représentent généralement les enfants du tiers-monde sous un jour empreint de négativité : la pauvreté, la faim, l'abandon. Par son rêve, l'enfant brésilien se révèle dans ce qu'il est vraiment en profondeur: un enfant. Son texte remplit ici une fonction authentique de contestation des idées reçues, et c'est en cela qu'il est aussi politique. À sa manière et dans sa propre imperfection, il est, d'ores et déjà un espace de supération de l'interdiction de lire et d'écrire qui, depuis 500 ans, pèse sur le peuple brésilien.

Anne-Marie MILON OLIVEIRA
Universidade Federal Fluminense
Niteroi, Rio de Janeiro